

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA

UNAD

**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ECEDU**

PROGRAMA: LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

MONOGRAFÍA

TÍTULO:

***“Pensar la educación, pensar la sociedad:
el aula como espacio de construcción del sujeto crítico”.***

ESTUDIANTE:

GUSTAVO ADOLFO MACEAS GARCÍA

DIRECTOR:

JOHN FREDDY VÉLEZ DÍAZ

—Riohacha, 2016 —

La cotidianidad para algunos educadores es rutinaria, para otros es desafiante, hay quienes la sienten angustiante; también están los que día a día se levantan con el desesperanzador pensamiento de que “las cosas van de mal en peor”; por consiguiente, no hay mucho que hacer, sino aguantar el paso de las horas... las interminables horas de educadores y educandos. No es raro que muchos lleguen a sus casas preguntándose por el sentido de su trabajo debido a que no encuentran satisfacción, cambios o beneficios.

Alfredo Ghiso

RESUMEN ANALÍTICO DEL ESCRITO

Tipo de documento	Monografía
Título de la monografía	Pensar la educación, pensar la sociedad: el aula como espacio de construcción del sujeto crítico
Línea de investigación	Filosofía y educación
Autor	Gustavo Adolfo Maceas García
Fuentes Bibliográficas	Paulo Freire, Carlos Saiz y Silvia Rivas, Marcos Santos-Gómez, Néstor Mejía Hincapié, Hugo Merino Zemelman, Gabriela López Aymes, entre otros.
Año	2016
Resumen	<p>La monografía plantea una reflexión acerca de las dificultades que se presentan en la educación a la hora de formar estudiantes críticos. El documento aborda lo referido a las apuestas didáctica y pedagógica del docente para la construcción de un sujeto crítico, capaz de asimilar su aprendizaje disciplinar a los contextos de la realidad; en el sentido en que las implicaciones de una educación lógica, coherente, propositiva y consecuente con el contexto recaen inevitablemente en el docente y su espacio es el aula. Se propone, además, dilucidar en el rol del maestro su deber de pensar la educación en tal sentido y desarrollar métodos que posibiliten al sujeto constructor de su conocimiento y crítico de su realidad y que el aula sea el espacio para el encuentro del sujeto consigo mismo y sus pares, para la disertación, la estimulación de subjetividades y proyectos de vida reales.</p> <p>Se presenta, al final, algunas propuestas para lograr los objetivos que implican la idea desarrollada.</p>
Palabras claves	Individuo, sujeto, pensamiento crítico, sujeto crítico, diálogo, liberación.
Contenidos	<p>El documento se presenta bajo la siguiente estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • justificación • Definición del problema • Objetivos • Marco teórico • Aspectos metodológicos • Resultados

	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones • Bibliografía
Problema de investigación	Cómo llegar a una formación crítica del sujeto educable, desde la perspectiva metodológica de un docente que piensa la educación por el diálogo en el aula como espacio de interacción.
Pregunta de investigación	¿Puede ser el aula el espacio de formación del sujeto crítico?
Objetivo general	Abordar la práctica educativa desde la perspectiva de la formación de un sujeto crítico en el aula.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Disertar alrededor de la práctica docente en la búsqueda o construcción del ser crítico en el aula. • Indagar en la perspectiva disciplinar referida al proceso enseñanza-aprendizaje. • Proponer alternativas para la generación de pensamiento crítico en el aula.
Metodología	Para dar respuestas a la pregunta de investigación, el documento se genera como un análisis basado en autores que motivan una reflexión más profunda y remite a nuevas perspectivas del tema, puesto que la investigación teórica es el eje en la dinámica y el desarrollo de los puntos de vista expuestos.
Resultados	Se socializa una visión de carácter particular que hace el análisis de la praxis educativa en el contexto de un pensar-actuar crítico desde y para el aula.
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> • El docente debe pensar la educación desde sus implicaciones de tipo socio-histórico • El docente debe ser crítico y propender por la construcción de un sujeto crítico, capaz de una visión propia, particular y objetiva del diario vivir. • La interacción docente-estudiante solo tiene como espacio el aula.
Resultados	El documento da una visión de la manera en que el presente se impone como interrogante filosófico de cómo debe ser la educación para la democracia y la libertad.
Revisado por	

1. ÍNDICE GENERAL

	Página.
1. RAE	3
2. Índice general	5
3. Introducción	6
4. Justificación	8
5. Definición del problema	13
6. Objetivos	15
6.1 Objetivo general	15
6.2 Objetivos específicos	15
7. Marco teórico	16
8. Aspectos metodológicos	19
9. Resultados	23
9.1 CAPÍTULO 1: <i>El papel del maestro en la formación del sujeto para la sociedad.</i>	26
9.2. CAPÍTULO 2: <i>El papel de las relaciones maestro-estudiante</i>	35
9.3. CAPÍTULO 3: <i>Estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas que permitan abrir espacios de diálogo disciplinar para la confrontación de las diversas miradas</i>	47
10. Conclusiones	54
11. Bibliografía	56

2. INTRODUCCIÓN

Procurando dar una visión aproximada de la realidad educativa, al paso por etapas recientes y actuales, este trabajo se remite a la visión, acaso utópica, de cómo hacer de la construcción crítica disciplinar (filosófica) en el sujeto educable el espacio de desarrollo humano y de afianzamiento de aprendizajes autónomos múltiples, lo que es, con mucho, un aspecto deficitario en la historia de las sociedades latinoamericanas, en el sobreentendido que el aula ha sido y aún es un reducto de prácticas que coartan las posibilidades del sujeto en cuanto éstas se refieran a una construcción del pensamiento. El aula, puede entenderse, es más bien un territorio para enajenar e inhibir potencialidades, más allá que ello pudiera estar explicitado en los contenidos curriculares, tanto como en la *buena voluntad de educar* del docente.

Tras el estudio de ciertos tipos de falencias, anidadas en la actitud del docente, el paso por diversos pensadores y fundamentos teóricos dio luz al análisis que aquí se presenta. Y puesto que las “habilidades de pensamiento sólo se adquieren con la práctica, son procesos con los que buscamos conocimiento, con el fin de darle sentido a la realidad, de entenderla” (Saiz y Rivas, 2008). No otro parece ser el camino del pensar críticamente. La interpretación de realidad exige un sujeto capaz de abordarla en sus dimensiones y desde los niveles de lectura literal, inferencial y crítica; a lo que debe conducir el ejercicio de la pedagogía en el aula.

En aras de abordar las cuestiones de una educación basada en la posibilidad de un sujeto crítico y participe en la construcción de su propio conocimiento, el estudio de algunos postulados indujo a la reflexión acerca de falencias y debilidades que niegan la existencia del carácter crítico en el sujeto de la educación.

El análisis tiene como marco de referencia a Paulo Freire, desde la perspectiva de una educación liberadora y no opresora; a Estanislao Zuleta, en la enunciación de déficits estructurales de la educación, etc. Así, la indagación teórica condujo a diversas miradas y posiciones que estratégicamente se van integrando para evidenciar el problema

y la resolución del mismo, en el espacio y momento correspondientes. Destacan en la construcción de este análisis, las apuestas de Santos Gómez, Villarini, Zacagnini, Saiz y Rivas, entre otros.

El orden de los argumentos en el análisis aquí propuesto se da de la siguiente forma: inicialmente, se exponen los fundamentos teóricos que dan pie a la apreciación referida, como interpretación deliberada de las categorías *aula, formación, sujeto y realidad*. En el apartado siguiente, se tratan los presupuestos metodológicos en la estructura del análisis. Por último, se presentan los resultados como argumentos constitutivos de la hipótesis que generan la indagación y el análisis y las respectivas conclusiones a que da lugar.

Muchos de los referentes empleados se ubican estratégicamente a lo largo del análisis, de manera que lleve a la enunciación de la hipótesis. Autores y postulados son asumidos desde una visión específica transdisciplinar que va de lo ontológico a lo antropológico, y de la lógica particular del individuo a la alteridad o encuentro con el otro, etc., hasta develar la posibilidad de una educación que modele la sociedad desde el individuo y a éste desde sí mismo. Todo como apuesta por el logro de la libertad a partir del saber inicial en que se legitima la educación, recayendo en esta la mayor responsabilidad en la formación del sujeto social.

3. JUSTIFICACIÓN

El actual contexto educativo exige giros significativos en cuanto a métodos de enseñanza. En la pedagogía por transferencia, todavía hoy, el docente expone su tema o lo dicta. Algunas veces se pide investigar, más no para complementar o confrontar conceptos. El estudiante memoriza los datos recibidos en el aula y luego responde textualmente a la evaluación. Ante la pregunta por el aprendizaje, las respuestas las dan los números, y no el sujeto formado como nueva subjetividad. Por lo que no es difícil inferir que la evaluación establece (de modo cuantitativo) el nivel de aprendizaje, lo cual redundará en un ejercicio mecánico recurrente, de tipo objetivista, que nada tiene que ver con la construcción de subjetividades ni de estudiantes críticos.

En este modelo la calificación define el nivel de aprendizaje y quienes reprueban parecen no haber aprendido. Esto impulsa a la cuestión de si tal fenómeno anómalo ¿obedece a la eficacia y eficiencia del docente? Tal parece que el modelo educativo actual induce a estas prácticas en desmedro del fin primordial de formar al sujeto del saber. Pero el marco constitucional enuncia otras actitudes por asumir. Sin embargo, en contravía de una educación participativa y de calidad, el contexto cultural es desestimado ya de manera deliberada, ya de manera inconsciente. Empero, para lograr el carácter participativo con respecto al marco constitucional lo primordial es la flexibilidad. Así, la elaboración de diagnósticos que incluyan diversos criterios de la comunidad será insumo para el diseño curricular. Es decir, que se refleje el sentir y la necesidad de la comunidad objeto.

Desde esta óptica, la escuela en nuestro contexto (Ciudad, departamento, municipio, etc.) debe cumplir con 3 características básicas, a saber:

- a. Su accionar debe estar guiado por la Constitución Política Nacional.
- b. Revisión permanente del logro de los objetivos propuestos.
- c. Respuesta oportuna a los intereses del educando y de la comunidad.

Por otra parte, la necesidad apremiante en materia educativa se traduce en problemática social histórica, y radica esencialmente en la baja o mala calidad de la educación que se imparte. Los rectores de las instituciones educativas no están mirando el desarrollo académico de la población estudiantil, sino más bien se distraen en temas secundarios, que la educación no está llamada a resolver. Por ejemplo, si a los estudiantes que inician la etapa, según el currículo, debe enseñárseles a multiplicar y, al final del año, deben saber (que dos por dos es cuatro, por ejemplo). Esto no está ocurriendo. El docente pasa el año y los estudiantes, en su gran mayoría, no acusan la construcción de aprendizaje (no saben cuánto es dos por dos). Ante esto no se adoptan medidas de contingencia o correctivos, porque el rector y/o el coordinador “académico” están más preocupados por resolver temas como el porte de uniforme, el almuerzo a los estudiantes o la sala de internet. Ello infiere la omisión de criterios como que en la educación están las bases para el desarrollo de la sociedad.

Si la educación cumple con los niveles máximos de calidad y pertinencia contextual, sin duda ese será un gran aporte a la erradicación o prevención de situaciones problemáticas. En aras de lo cual, muchas y válidas son las soluciones propuestas que pudieran aplicarse bajo la pertinencia de una mirada crítica, para la formación crítica. Pudiera apostarse, en el orden de lo expresado, que un gran pilar de la educación es y será la lectura. Una institución que forme a sus estudiantes en hábitos de lectura, sin duda hará de las áreas del conocimiento un atractivo para el educando, y la realidad la más rica fuente de conocimiento. Para explicarlo mejor: es difícil entender cómo un individuo, sujeto de la formación, pueda asistir a su institución por más de diez años y al enfrentarse a una prueba nacional tenga dificultades porque no sabe o no le gusta leer. En este sentido, si se prepara al estudiante a partir de una lectura profunda y placentera, sus clases de filosofía, por ejemplo, ya no van aparecerle tediosas. Esto hace del estudiante un ser más participativo, seguro, indagador y cuestionador de la realidad. Siempre será sujeto de conocimiento, más allá de la praxis disciplinar y, sobre todo, más allá del aula.

Interesa con mucho establecer quién guía a quién, hacia dónde, cómo y cuándo. El tipo de formación, instrucción o enseñanza tiene contextos que son inherentes a sus actores primordiales. Ello quiere decir que se guía a quien desconoce el espacio donde se mueve; se enseña a quien no sabe lo que sabe quien le enseña. Lo que implica un acto de reflexión total del “proceso” enseñanza-aprendizaje. Reflexión que debe recaer en quien enseña, educa, forma, instruye, etc.

Todo lo anterior lleva a considerar que la educación, en los tiempos actuales, hace referencia al proceso de aprendizaje orientado (por el docente) a la construcción crítica de conocimientos que ayuden a construir el sentido de realidad del educando.

Educación es crear condiciones que posibiliten una transformación del individuo: la *construcción de sujeto*. En términos de educación no se entiende todavía una praxis ética en el aula que dé sentido al individuo desde su hacer crítico, sino que lo niega, en tanto sujeto educable para sí y lo sitúa en el vórtice del sinsentido o la incoherencia. En consecuencia de lo cual, acaso como juicio *a priori*, se podría entender que el docente no piensa la educación en tal sentido y por ello es partícipe de dicho fenómeno. En tal sentido, las implicaciones de dicho fenómeno son intuibles y los alcances verificables. Lo que, a ojos de Ghiso (s.f.), “da cuenta de formas de ejercer el poder desde las lógicas que impone el mercado globalizado que llevan al deterioro de las condiciones de vida y de trabajo de muchas personas”.

Ahora bien, en la perspectiva del docente, al solucionarse el aspecto laboral este necesariamente se dedica a resolver las obligaciones de este tipo por encima de las connotaciones de su perfil; carga laboral y carga académica no son proposiciones análogas en el contexto que aludimos. En tal sentido, de la doble connotación y de la doble condición ética que demandan ser obrero y serlo de la educación, sólo se cumple en lo esencial con la primera. Luego, pensar lo laboral y pensar la educación serán proposiciones antagónicas. Por lo que se infiere que el docente, atrapado en una jaula de tal contexto, sólo puede pensar lo laboral, más no pensar la educación. Pero como ya se había insinuado, las implicaciones del ejercicio docente son eminentemente sociales, lo

que nos arroja la postura axiomática de que si no puede pensar la educación, en efecto no se podría pensar la sociedad. He aquí las mayúsculas de la cuestión ética, pues generaciones tras generaciones hacen su tránsito en este sistema educativo, y la sociedad actual con todas sus características es su producto. El déficit de un pensar y actuar crítico de la educación puede recaer en el bajo nivel de los docentes, desde su puesta en escena en el aula. Pero habrá que preguntarse, tal como lo hace B. Kugler (2014), por qué el sistema educativo selecciona y utiliza profesionales de ese bajo nivel.

Se entiende así que los docentes de nuestro tiempo son formados por este sistema de cosas que difícilmente pueda proveerles de herramientas para la construcción del sujeto crítico, capaz de participar en su aprendizaje. Académicamente, la formación del docente lo remite a la estandarización de sujetos por la reproducción de preceptos (acaso revaluados); políticamente, su ejercicio crítico es cuasi nulo si no se refiere a su afectación económica; no reflexiona ni ética ni epistemológicamente, no diserta alrededor de la instrucción, no discrepa acerca de formas ni contenidos, etc., y actúa por una suerte de automatismo (inercia laboral) al que también condenan a sus instruidos. Todo ello impulsa a una pregunta tan concluyente como la del doctor Kugler (2014): “¿Por qué sigue siendo tan alta la proporción de personas completamente marginadas de los beneficios de la modernidad?”.

Que la educación sea el espacio propicio para el encuentro consigo mismo, la disertación, la estimulación de nuevas subjetividades y proyectos de vida, es una utopía que se niega en su dimensión ontológica y se sustenta en su dimensión política. Pero ante esto, un docente que *se* piensa a sí mismo, con las pocas o infinitas posibilidades que tenga de hacerlo, está llamado a construir sociedades de conocimiento evolutivo y seres humanos consecuentes con su realidad contextual, socio-histórica.

En síntesis, el déficit de criticidad del docente origina y hace extensivo el problema aquí tratado. Empero, la necesidad de un sujeto que piensa la educación, en tanto actor primordial de la misma, se hace evidente y cobra mayor fuerza a la hora de valorar el modelo educativo que hoy se aplica. Es así que, la ausencia de sujetos críticos

que pudieran entrañar al sujeto social, son un déficit de dicho modelo y obedece en parte a la falta de criticidad del docente desde la praxis pedagógica.

4. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Acudiendo al papel que desempeña el individuo y al que por su parte desempeña la interacción de individualidades, definida esta como ente social, para Zemelman (2006) “Individuo y sociedad son extremos de un continuo... Pero algunas explicaciones de la relación individuo-sociedad (individualismo metodológico, estructuralismo) han reducido el uno al otro”. Y acaso más allá de dichas explicaciones, la reducción tenga también origen en los sistemas educativos. En la educación actual, en Colombia y gran parte de la América Latina, se percibe un déficit educativo que compromete exclusivamente los aprendizajes que predisponen al pensamiento individual (y aun el colectivo), toda vez que los individuos que terminan sus estudios básicos son cuasi irreflexivos. Lo que infiere un fenómeno originado por diversos factores, acaso reconocibles, que pueden deteriorar las expectativas de futuro en el estudiante, y dispersarlo en la “masa subalterna” (Zemelman, 2006, p.29).

El estudiante, sujeto de la educación, es asumido por esta como individuo y poco o nada se traduce en él a un sujeto pensante, toda vez que el aula, como puesta en escena de las pedagogías disciplinares y de otros tipos, se queda en el contexto de la transferencia de información, opresión, represión y desvirtuamiento o anulación de competencias del *sujeto educable*; objeto educable, se infiere, bajo estas perspectivas. La incidencia de factores que conducen a tan onerosa realidad, se resume en dos variables que bien pudieran entrañar el fenómeno anteriormente sugerido; estas variables son:

- El *déficit en el modelo educativo*.
- La *debilidad de los aprendizajes que promueve el deterioro de las expectativas de futuro en el estudiante, ya fueran epistémicas, ya de naturaleza distinta*.

Lo que, en síntesis, define como problema la necesidad de nuevas apuestas que den cuenta de la construcción de nuevas subjetividades, de coherencia socio-educativa y, por supuesto, de democracia. Apuestas que, en términos de una educación real, se traducen a la exclusiva *performance* en el aula (física o virtual), toda vez que el aula, históricamente, es

el lugar por el que pasan los individuos de la sociedad, generación tras generación, y allí modifican sus conductas.

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Reflexionar acerca de la práctica educativa desde la perspectiva de la formación o construcción de un sujeto crítico en el aula.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Disertar alrededor de la práctica pedagógica en la búsqueda o construcción del ser crítico.
2. Indagar en la perspectiva disciplinar referida al proceso enseñanza-aprendizaje crítico en el aula.
3. Proponer alternativas para la generación de pensamiento crítico en el aula.

7. MARCO TEÓRICO

La educación, tal como lo aprecia Luengo Navas (2004), incurre en la respuesta inicial a la necesidad que tiene el individuo de recibir influencias de sus iguales para dotarse de las características que son propias de los humanos, apoyándose en la plasticidad orgánica que posibilita tales procesos. Procesos que pueden llegar a ser indeterminados pero cargados de significación simbólica que le ayudarán a movilizarse por los panoramas socioculturales y socioafectivos.

Desde la perspectiva actitudinal del docente, tanto como pensar qué hacer con las competencias (del estudiante y las suyas propias), para este debe ser prioritario, además, saber y entender cómo orientar o posibilitar el aprendizaje en el Otro para lo que aquel desea aprender: he aquí el reto. De acuerdo con la revista Moderna (s.f.), queda claro que “El deseo de saber tiene que ver con la curiosidad ya que ésta podríamos definirla como deseo de saber, conocer, enterarse de cosas” (p. 2). Así, el docente orientador debe entender que la realidad del sujeto educable se da en sus sentidos, como producto de la percepción; se presenta como el cúmulo de elementos que debe procesar para su validación y, a partir de los cuales es que se define su visión del mundo. Es por ello que no siempre (y casi nunca) lo que este asuma como realidad es, objetivamente, la esfera del acontecer en su legítima dimensión. Por decirlo de alguna manera, el sujeto de la educación casi siempre está observando la realidad en su simple superficie y la asume como absoluta. He aquí que sus capacidades y potencialidades entran a determinar el mundo objetivo. Y, de este modo, ya en la visión objetiva particularizante de sus entornos valdría la pena reflexionar acerca de si el sujeto lo es, en tanto está o no incluidos en lo que le es propio. Incluido, no necesariamente tiene una acepción universal ni una validación taxativa.

Los ambientes de aprendizaje dependen de la visión que tengamos y de nuestra capacidad de contextualizar en tiempo y espacio. Así, el docente debe asumirse en el rol moderno del maestro político entendido el contexto de una educación que apunte a la

construcción de nuevas subjetividades, en los términos en que Paulo Freire (1993) y para quien

La comprensión de los límites de la práctica educativa demanda indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su proyecto. Exige que el educador asuma la politicidad de su práctica. No basta decir que la educación es un acto político, así como no basta decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación (p. 49).

Por supuesto que en la realidad más inmediata “destacan nuevas incertidumbres respecto a la profesión docente”, de acuerdo con Tedesco y Tenti (2002).

Si bien la eticidad de las nuevas maneras de interacción pareciera no implicar un desarrollo axiológico del discente, para Codina (2008) los valores del individuo son su realidad personal. Cada estudiante puede y debe reflexionar acerca de los valores que desea apropiar. Esa eminencia de la construcción personal aduce una validación de los campos de subjetividad a que la realidad impulsa y que la educación debe estimar como fundamento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al analizar ejemplos particulares y recurrentes (como el caso de la Sentencia T-565/13), es de suma relevancia observar que en el ámbito académico siempre existirá una gran variedad de ideas y opiniones en diversos temas, dentro y fuera del aula de clases. Teniendo esto en perspectiva, vemos que si bien la formación académica de un estudiante tiene un componente teórico, también es importante resaltar su desarrollo emocional y social, pues estas son implicaciones de la educación. Luego, si el niño crece en el respeto absoluto a la diferencia podrá evolucionar en sus habilidades sociales, permitiendo un contraste continuo de ideas; en consecuencia, se tratará de individuos con mayor asertividad en sus bases de conocimiento. El contexto se da así como un templo del aprendizaje en el que las aptitudes intelectuales alcanzan un potencial significativo y se traducen en humana convivencia. Y es la convivencia la que nos incluye y la que convoca

la mirada otra, la del otro con lo suyo. Así mismo, la educación que pudiéramos llamar inclusiva (desde la praxis pedagógica), debe traducirse en una filosofía de respuestas al interés de los individuos, para que estos puedan pensarse como sujetos, pensar la realidad y decidir su participación; en últimas, asumirse en contexto.

Desde una perspectiva que bien pudiéramos definir de tipo existencial, los modos de afrontar la educación, tanto del Estado como del maestro formador, si bien tienden casi siempre a la contradicción entre sujeto educable y educación masificadora u homogeneizante, en perjuicio del derecho individual a elegir, por supuesto oculto detrás de los rangos de edad, se deben asimilar hoy día a los postulados de S. Kierkegaard (s.f.), para quien “...la vida es un asunto de prioridades –dice–, y las prioridades dependen de lo que a uno le interesa. El gusto, cuando uno realmente elige por uno mismo, elige lo que a uno le gusta”. Con lo que la formación o deformación del sujeto, entendemos, pasará por su propia elección y no la que otros hacen en sustitución suya o, bien podría decirse, en usurpación de su criterio. Así, el filósofo alemán infiere que la vida es asunto del individuo y para encontrarse a sí mismo, este debe experimentar otros tipos y modos de vida, debiendo elegir el modo propio.

G. López Aymes (2012) piensa que

[...] la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo... procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico. ...lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula. La indagación es parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite a los participantes (estudiantes y profesores) establecer un punto de partida para registrar los conocimientos que se tienen en determinado dominio y para desarrollar nuevas ideas. También provee una estructura para examinar diferentes nociones y nueva información (p.42).

Quizá acudiendo a estos enunciados, encontramos conceptos análogos como que los alumnos aprenderían mejor si se tomaran en cuenta sus aportaciones. La valoración de

dichas contribuciones presupone: primero, la valoración del sujeto cognoscente, individuo en uso de su elegibilidad y su gusto, en busca de respuestas para construir aprendizajes en favor de su proyecto de vida; segundo, un docente crítico, que asuma la perspectiva del individuo en formación, el contexto socio-histórico, la dialéctica del conocimiento y, acaso lo más importante, la puesta del proceso de formación en la perspectiva horizontal; esto es, llevar el lenguaje de la práctica pedagógica al nivel de intelección de sus discípulos; eliminar elementos coercitivos y generar confianza.

Lo anterior sugiere, en apología a Freire (1993), que los nuevos modos de la educación exigen un maestro liberador; en términos de J. Rancière (1987), se hablaría de un maestro emancipador, aduciendo que para emancipar "...es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano".

8. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El documento en construcción es propuesto como un documento tipo monografía, basado en la cuestión de cómo llegar a una formación crítica del sujeto educable, desde la perspectiva metodológica de un docente que piense una educación de carácter dialógica en el aula como espacio de interacción, y se fundamenta en referentes de diversas miradas alrededor del problema de investigación. Se desarrollan aquí los aspectos que presuponen el (tanto incorrecto como correcto) desarrollo del proceso en el aula desde las perspectivas socio-crítica del docente (*liberador*, por ejemplo en P. Freire; *emancipador*, en J. Rancière). Tantas otras apuestas que encuentran puntos de convergencia son asimiladas a lo que aquí se propone. Algunos de dichos aspectos valorados son:

La confianza entre docente y estudiantes

Lo primordial en la formación de un estudiante debe ser el estímulo de su capacidad de recepción de información. La información es el conocimiento inicial. Pero para que se

dé esta recepción o atención a lo que debe saber, el estudiante ha debido entrar en comunión con su docente; debe haberse desarrollado un alto grado de confianza en el individuo y, por ende en el grupo. Para llegar a esto, el profesor, docente, mentor o tutor puede valerse de estímulos pertinentes y eficaces que le permitan el logro de todo tipo de empatías hacia su apuesta disciplinar; debe poner a prueba su creatividad didáctico-pedagógica, y apoyarse en los estudiantes que menor dificultad presenten al interpretarla, para infundir la información hacia el grupo en absoluto. Bien puede ser el docente un amigo orientador antes que un tirano.

Ayudar a vencer la timidez del educando

En la etapa de la adolescencia es quizá donde la timidez se refleja como factor de mayor incidencia en el avance dialógico-epistemológico. C. Vindel (Citado por Álvarez, 2015) afirma que "En esta etapa se agudizan los problemas de la timidez", por motivos como:

- ✓ La duda ante los nuevos roles sociales.
- ✓ Los cambios corporales generan incertidumbre frente a la aceptación de la nueva imagen en sociedad.
- ✓ Los cambios hormonales determinan las emociones, lo que presupone un mayor acuso de vergüenza y de irritabilidad.

Dada la sicología del educando, está más cerca de él el otro educando, su par. La timidez es una expresión negativa de nuestra cultura, pero es una constante entre la población estudiantil. Así, a modo de ejemplo, si el estudiante no lee bien o no tiene el valor de hacerlo en público, esto no debe ser motivo de represión, burla o castigo; si hay quien lo haga, este ejemplo es la base para construir criterios de confianza en los demás. Pero el objetivo debe cumplirse a cabalidad. La práctica debe ser recurrente en tanto no ataque a un solo individuo; el cambio de sujeto hará más aceptable el ejercicio y mejores efectos en el estudiante.

Ser crítico

La herramienta más eficaz para la formación del hombre es, sin duda, la crítica. Hacer crítico al educando viene a ser el próximo paso, después de superada la timidez. Para lograrlo, el docente debe ser un crítico de sí mismo y de su oficio. Si, por ejemplo, el docente de castellano (es recurrente en Colombia) no sabe escribir, imposible que logre formar en escritura a sus pupilos, pero puede aprender. Aquí es donde debe pesar la ética de la pedagogía o ética del enseñar aprendiendo. En tal sentido, se entiende como actitud crítica a la forma en que el sujeto “se sitúa en el mundo (su mundo), lo siente, lo percibe, lo atiende, lo memoriza y, a partir de estos procesos, lo comprende, lo significa y le da sentido”, según lo plantea Vásquez Alape (2012).

Pensar y pensarse

Hacer pensar al estudiante (y en general a quienes están cerca de uno) garantiza el desarrollo de las demás habilidades cognitivas. El diálogo amable, espontáneo y sincero en el aula o espacio de formación, permite que este vaya desarrollando una visión objetiva del diario vivir, a partir del desarrollo de actitudes y aptitudes comunicativas que logren hacer catarsis pasiva en su ser. Contrario al trato que aún se le da a algunos aspectos de la personalidad del estudiante, posibilitarle que aprenda a escuchar y que exprese sus inquietudes, emociones y opiniones induce a la sociabilidad, la tolerancia y determina un altísimo grado de resiliencia con respecto a las circunstancias individuales y del otro. Un estudiante de mente abierta siempre sacará el mayor provecho a cuanto le ofrece la realidad.

Importa aquí ahondar en el concepto de pensar, siempre que cada mirada proporciona una visión distinta. Para ello, traeremos a colación el criterio de Saiz y Rivas (2012):

El pensamiento crítico, como una teoría de la acción, “habla” con la realidad, se abordan problemas o se plantean objetivos, que se intentan resolver o alcanzar. Pensar críticamente, aquí ya no es profundizar en el terreno del buen juicio y de la buena argumentación, solo. Es

imprescindible que esa buena reflexión demuestre que sirve para resolver problemas o lograr nuestras metas. El pensamiento crítico como una teoría de la acción redefine la argumentación haciéndola un medio, no un fin. Ahora pensar no es sinónimo de razonar: incluye también solucionar problemas. El fin, ya no consiste solo en la argumentación, sino en lograr nuestros propósitos, que se resumen, en definitiva, en uno, el bienestar personal, como objetivo o problema vital más importante para cualquier persona. El hecho de concebir el pensamiento crítico como acción, nos obliga a poner en práctica nuestros planes; ya no es posible dejarlos en el terreno de la imaginación, se impone su ejecución. Esto nos exige contemplar, dentro de este enfoque, no solo al razonamiento, sino también a los procesos de solución de problemas y de toma de decisiones (p.5).

Evaluar al evaluarse

Generalmente el profesor toma la evaluación como prueba de su transferencia. Esto se puede entender como praxis pedagógica errónea si se tiene en cuenta que la asimilación de contenidos no siempre es inmediata y requiere de un tiempo y un procesamiento en la mente del sujeto. Sin embargo, puede ser una buena herramienta de afianzamiento de los contenidos y, sobre todo, de evaluación de la capacidad pedagógica del docente. Que todos o la mayoría de los estudiantes de un curso reprueben una evaluación, sólo significa que el docente *No* cumple con el objetivo fundamental y su apuesta didáctica ha fracasado. Pero aun así, la constante en nuestro contexto es la evaluación escrita, que epistemológicamente poco determina en el sujeto de la educación; con esta práctica, el estudiante le resuelve el problema laboral al docente y el camino del conocer y el saber se relega a un segundo plano en la relación del binomio. Para ilustrar lo dicho: una evaluación escrita casi nunca determina el grado de asimilación de la información ofertada, pero sí hace parte de la agenda que el docente rigurosamente debe cumplir; hacer la evaluación, en la mayoría de los casos, sólo permite cumplir con este último objetivo y no con el primordial, que es la formación.

9. RESULTADOS

Para ahondar en las reflexiones anteriormente citadas, es importante abordar el tipo de formación que conduce a la construcción del sujeto crítico desde tres perspectivas conceptuales que pudieran ser las más significativas:

Perspectiva psicopedagógica

En el plano del saber siempre está implicada nuestra dimensión psicológica, en virtud a la naturaleza humana pensante que nos define y nos diferencia de las demás especies. Desde esta óptica, la psicología del individuo se traduce en factor asociado al saber, y es su contexto más iniciático en el campo del aprendizaje. Visto a ojos de la teoría cognitivista, la existencia de un campo de información es el registro de entrada que se convierte en instrucción; el procesamiento, la codificación y la salida de la información ya elaborada constituyen el proceso de que trata este análisis. Lo relevante en este apartado es que de todo proceso de flujo de los elementos o variables en juego surgen como expresión la *conducta* y/o la *cognición*. Tal vez aquí no se define del todo el proceso cognitivo, por lo que es crucial tomar en cuenta otra variable que fundamente lo argumentado aquí, tal como el contexto emocional del dúo docente-discente y la interacción como motor de la cognición. En el panorama constructivista, que alienta a estas posiciones, J. Piaget (1976) defiende la continuidad funcional, dentro de una evolución que va “de lo puramente orgánico al más alto nivel de funcionamiento intelectual”, estableciendo unos estadios de desarrollo.

Si bien el estado emocional de que hablamos puede ser generado por circunstancias (ora externas, ora internas del individuo o, en su defecto, inducido por terceros), ello es en cierta forma la cimiento del ámbito donde se ejerce la mediación cognitiva: el deseo o no de saber o conocer y el de enseñar o guiar, que procede en el dúo, pero ante todo en el sujeto del conocimiento. Si el estado emocional del sujeto no es el adecuado, su capacidad cognitiva se vela, se ciega. Léase que el contexto psicológico

del aprendizaje debe equipararse al de la cognitividad, lo que depende de la capacidad de quien guía o forma.

Perspectiva cognitiva socio-crítica

La educación es para la modernidad el más alto grado de liberación del hombre. El acto de educar es más un acto de dominación y de dependencia, en tanto es un acto político. Frente a esta realidad de una pedagogía que discrimina más que incluye, o coarta más que aporta, para Freire (1993) “se debe fungir como profeta”; el docente debe asumir como tarea la búsqueda de sentido en aras de una educación que posibilite “el anuncio de otra realidad” (Gadotti, 2001). De esta manera, “La comprensión de los límites de la práctica educativa demanda indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su proyecto. Exige que el educador asuma la politicidad de su práctica” (Freire, 1993). Pero tal politicidad se refleja en la alteridad del sujeto educable, por lo que el docente o maestro guía debe reconocerlo como sujeto constructor de su propia realidad e identificar como características esenciales los rasgos de aquél, su visión del mundo y su capacidad de expresar libremente lo que piensa. Es decir, el espacio de la educación (aula), más que un espacio para la transferencia de información, debe constituir un espacio, ahora, para posibilitar en el estudiante los actos de escuchar y ser escuchado; el estímulo al aprendizaje crítico hace parte de la didáctica moderna, en pro de la construcción de aprendizajes asimilados al pensamiento autónomo. Sólo así se concibe como educación liberadora, en el sentido político freireano. En el sentido epistemológico, una formación del sujeto crítico se percibe como un dispositivo de evolución, de cambio en las formas, contenidos y perspectivas del conocimiento; el sujeto que reflexiona, critica y revalúa, el sujeto que avanza e impulsa la realidad en su transformación hacia lo humano (sin que refiera, necesariamente, una educación humanística).

Perspectiva creativa antropo-histórica

El hombre, desde la perspectiva de Mejía (2006), es “[...] el único ser que sabe que sabe y sabe qué hacer con el saber”. Se entiende con esto que los cambios culturales

que han operado y operan en el mundo son producto del ser humano, pero hay que especificar que éstos devienen en lenguaje siempre que nacen de la creatividad del hombre. Acaso de modo indirecto, y sin entrañar estrictamente una política, la educación influye en la praxis creativa y creadora del sujeto de la educación. El deseo de transformar su realidad, en realidad otra, es quizá el motor que mueve y demanda para sí espacios de libertad para el desarrollo histórico, de acuerdo a este autor, de

[...] ese hábito o virtud intelectual por la cual el sujeto discierne los conocimientos y los encuadra en una visión de la vida (cosmovisión), que le permite enfrentar, desde su propia perspectiva, su mundo relacional con sí mismo, con el otro y con los otros (individuo-sociedad-especie) (p.71).

Tal vez en ese horizonte se comprenda y se visiona una educación cuyo fin refiera, también, a dar respuesta al deseo (sueño, anhelo, perspectiva vital) del ser humano, en tanto individuo de la especie.

Una educación, cuya praxis pedagógica sea propiciar el pensamiento y la potencialización de capacidades del hombre, ayudarle a soñar, etc., sugiere un cúmulo de acciones para que los deseos del ser humano educable se traduzcan en lenguaje y éste, a la vez, se dé como la pura expresión de su libertad. Así, ser padre, por ejemplo, exige un lenguaje; ser campesino, un lenguaje distinto. Ser humano es, exclusivamente, Ser de lenguaje. “Todo esto tiene, desde luego, unas implicaciones pedagógicas que se resumen en la inclusión, escucha y responsabilidad para con el Otro como lugares de la pedagogía”, refiere Santos-Gómez (2015), para quien “en la medida en que prevalece el elemento negativo y disgregador de una alteridad doliente, hay una cierta precariedad en la teoría y sujeto pedagógicos”. Lo que lleva a inferir la pedagogía, al margen de los dictámenes oficialistas homogeneizantes, como originadora del lenguaje nominador de la identidad del Otro, del sujeto, en tanto se lo asuma y se lo reconozca Otro.

CAPÍTULO 1

El papel del maestro en la formación del sujeto crítico en el aula.

La dimensión ética del docente en la sociedad.

Al paso de tantas tentativas por el logro de una educación que dé *mejores resultados*, aún hoy es inusitada la recurrencia al método tradicional de la enseñanza por transferencia: el docente expone su tema o lo dicta. Algunas veces, pide al estudiante investigar, pero ello no redunda en una actitud de complementar o confrontar conceptos. El estudiante, en tal circunstancia, se ve obligado a memorizar datos recibidos en el aula y luego transcribirlos textualmente como respuesta a la evaluación. Es importante recalcar que la evaluación, escrita u oral, establece numéricamente el nivel de aprendizaje, lo cual redunda en un ejercicio mecánico recurrente, de tipo objetivista, que nada tiene que ver con la construcción de subjetividades ni de estudiantes críticos. Con lo que se infiere que al docente, en este caso, le es indiferente el aprendizaje frente a la calificación.

Sin embargo, más allá de las necesidades de educar o de ser educado, para el docente se impone el instinto de supervivencia; el deseo de sobrevivir es inherente al ser humano. Con lo que, en términos de educación, no se entiende una praxis ética en el sentido de la realidad, sino una obligación política del Estado en primera instancia, y unas obligaciones laborales del docente en segunda instancia, que se infieren como actos de supervivencia de este último. En consecuencia, el docente no piensa la educación, piensa lo laboral. Ya por esto, sería difícil que pudiera pensar la sociedad, dado que es este un paso más profundo en su discurrir. Y es de este modo que la educación se traduce en una obligación laboral del docente.

Luego, por encima de las políticas estatales de cobertura, la calidad del aprendizaje recae irremediabilmente en el profesor y su espacio es el aula. Se entiende, desde la visión de Ospina Nieto (s.f), que esto “permite centrar la atención de la reflexión pedagógica en el aula, ya que ello constituye un elemento dinamizador del proceso formativo [...] (p.160)”. Ello impulsa a inferir que si es el docente quien interactúa con el

estudiante, es el promotor de su aspecto conductual y su transformación en sujeto social. En la praxis dialéctica se intuye que sujeto educador y sujeto educando están en permanente construcción. Lo que, necesariamente, se da de forma distinta: en la práctica cotidiana, la obligación se traslada al estudiante. Así lo expresa Estanislao Zuleta (1995), planteándonos una dicotomía irresoluble: “Cualquiera de los lados de esta relación que falle nos sitúa frente a un fallido acto educativo”. Resulta en extremo difícil entender que sea el educando quien falla, cuando precisamente es éste quien debe recibir la instrucción; es el que no sabe lo que está obligado a saber. Pero además es él quien debe resolver las necesidades laborales de un docente que se asume como protagonista y no como conductor del que debería ser un espacio dialógico y dialogizante, pues ha sido formado para lo laboral. A lo que obedecen sus actitudes castrenses, aun hoy, cuando al docentes le interesa cada vez más tener en el aula “personas sumisas, que no piensan”. Existe en el aula, como imperativo categórico, el hecho que el estudiante es quien calla, puesto que nada sabe, y el profesor quien dice y decide. Lejos se estaría de intuir con esto que el pensamiento crítico en el estudiante da la posibilidad futura de una sociedad que pueda entender el sentido de la realidad y halle un sentido a sí misma; por lo que la práctica docente afecta la societal, positiva o negativamente.

A raíz de lo anterior, el debate como herramienta de construcción de sujeto crítico y la interacción dialógica en el aula, consciente o inconscientemente, son omitidos por el maestro en pro de un óptimo desempeño laboral: cumple horarios, realiza actividades, evalúa (sumatoriamente) y ello le es remunerado. Obviados, con todo, quedan el sujeto, el ser humano educable, la educación y la sociedad. El sujeto preparado para la participación no está en la carta de intención del docente, inhibiéndose con ello cualquier tipo de interés por el saber del conocimiento, las artes o los deportes; el hombre y su dimensión humana.

Vista así la condición actitudinal para la praxis ética en el ejercicio del docente, más es lo que se cercena al ser humano educable que aquello que válidamente se le pudiera aportar si fuera asumido como sujeto. Desde el punto de vista laboral y según se viene abordando, la docencia se equipara a un empleo laboral cualquiera o a todos los empleos, sin el beneficio de sus perfiles; formar o participar en el aprendizaje del prójimo

no es la tarea humanística, en la práctica actual es resolver de modo egoísta la necesidad laboral en garantía de la supervivencia del profesor. Poco asombra admitir que el empleo magisterial se muestre como opción laboral permanente, y la más segura. En yuxtaposición, se intuye que la educación como espacio para la interacción entre sujeto y sujeto, para la disertación y confrontación de miradas, la afluencia de sueños y de proyectos, es una utopía que se niega en su dimensión ontológica y se sustenta en su dimensión política. Las metodologías aparecen cuasi inmodificables y sistemáticamente homogeneizantes para una población variada en un mundo globalizado. Puede decirse que construcción de conocimiento, en tanto el estudiante cuente o sea tenido en cuenta como sujeto, no se da. El estudiante no es inducido ni estimulado a participar y proponer, y la calificación numérica sigue estando por encima del aprendizaje. Con lo que al finalizar un año escolar no se entiende porqué, si el docente es contratado para enseñar, hay tantos estudiantes de un mismo grupo que pierden su asignatura. La cuestión en este apartado es, si la calificación define el nivel de aprendizaje y quienes reprueban no han aprendido, ¿obedece a la eficacia o eficiencia del docente, a su responsabilidad o al sujeto educable?

He aquí un ejemplo para ilustrar esta ligera disertación. Al docente de matemáticas lo contratan para enseñar matemáticas; en el curso inicial, según el pensum, los estudiantes deben aprender operaciones básicas; sabiendo que dos por dos es igual a cuatro, ¿por qué los estudiantes no lo han asimilado así y pierden la asignatura? Enseñar que dos por dos es igual a cuatro es cuestión de estrategia metodológica. Con lo que, si los estudiantes no saben cuánto es dos por dos, habría que indagar en las causas y establecer responsabilidades. La cuestión es eminentemente ética.

En síntesis, al haber una oferta laboral en el sector educativo, a ella acude todo tipo de personas que, quiérase que no, serán los docentes encargados de la formación de nuestros niños y jóvenes. Los alcances del fenómeno son intuibles en el sentido que al solucionarse el aspecto laboral, el docente necesariamente se dedica a resolver las obligaciones de este tipo por encima de las connotaciones de su perfil; carga laboral y carga académica no son proposiciones análogas en el contexto que aludimos. Por ello, de la doble connotación y de la doble condición ética que demandan ser obrero y serlo de la

educación, en lo esencial sólo se cumple con la primera. Luego, pensar lo laboral y pensar la educación parecen proposiciones antagónicas. Por lo que se podría entender que el docente, atrapado en tal contexto sólo puede pensar lo laboral, más no pensar la educación. Pero como ya se había insinuado, las implicaciones del ejercicio docente son eminentemente sociales, lo que nos arroja la postura axiomática de que si no puede pensar la educación, en efecto no podrá pensar la sociedad. He aquí el dilema ético.

La dimensión epistémica en el aula

Ante la cuestión de si se está o no aprendiendo respecto a los asuntos disciplinares, los estudiantes no dan respuestas exactas, como debiera ser; las indagaciones al respecto arrojan como resultado el que algunos (acaso muchos) manifiesten que “hay profesores que no enseñan nada”, hay otros que “no saben enseñar”, hasta hay uno que “no sabe nada”. Ante algún tipo de cuestionamiento y, por lo ya expresado, el docente u obrero del modelo educacional esgrime argumentos, poco verosímiles, en su intención de justificar hechos que escapan a su interés y su imaginación. Difícil por demás es para los estudiantes, sobre todo los más pequeños, hacer juicios de valoración en este sentido, máxime cuando no están siendo formados para la crítica; sin embargo, puede percibirse en ellos estados de impotencia, decepción, e incertidumbre cuando no logran manejar un tema.

Por otra parte, el pensamiento, tomando la definición de Villarini J. (1987), es la “Capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo”. Ahora bien, el pensar es una competencia propia del individuo, inherente a la especie humana, por tanto parecería lógico inferir que la capacidad de pensar *per se* incluye el pensar lo que se piensa; no es así del todo. La capacidad que tiene el pensamiento de analizarse a sí mismo, denominada metacognición, sólo se desarrolla a partir de estímulos provenientes del contexto cultural; en su simple existencia, siempre será limitado para la interpretación de su realidad cognoscente. Ello, con todo, es lo que impulsa la búsqueda del desarrollo a través del hecho educativo. “Ayudar al estudiante a ejercitarse y desarrollar esta capacidad

intelectual es el objetivo educativo primordial de la enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento” (Villarini J., 1987). El sujeto de la educación, más allá de dar respuestas a las necesidades que le surgen en el aula, debe ser estimulado, inducido o entrenado para responder a la realidad ulterior del ser humano deseoso de conocer, participante de la construcción de la misma desde el uso de la razón. Se entiende aquí que la educación se traduce en un proceso estructurante del individuo objeto, por medio de un sistema o modelo dominante que tiende a objetualizarlo más que a posibilitar su reconocimiento como sujeto de pensamiento. Así, el “sujeto pedagógico”, en la denominación de A. Puiggrós (citado por A. Conill, 1990), establece un vínculo pedagógico con el modelo que lo forma; el maestro, docente o profesor hace parte del entramado de dicho modelo. La educación tiende a ser, en la perspectiva de A. Conill (p.235), “el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un curriculum, manifiesto u oculto”. Se presumiría sujeto pedagógico, contradiciendo lo anteriormente expuesto, a la persona actuante en el proceso educativo desde la participación metacognitiva progresiva. Es decir, el maestro como sujeto pedagógico, lo es en tanto se piense en la educación, piense la educación y se piense en el educando, si lo reconoce sujeto; el educando, como sujeto de la razón educable, lo es en tanto su razón participe en la construcción del saber ulterior. La apuesta pedagógica, en el sentido de la búsqueda de un sujeto de la razón, se definiría como el encuentro de las dos intenciones, la del maestro y la del estudiante, en el espacio propicio que es el aula y a través del medio reconocido como el más eficaz, tal es el diálogo. Para el caso aquí tratado, debe asumirse como el diálogo de necesidades, ocultas o manifiestas. Empero, situando la mirada a un contexto también ulterior, se entiende aquí con Díaz B. (2000) que, en el aula, las "ayudas" que se intentan promover o inducir en los alumnos se hacen con el propósito de que se las apropien y las utilicen posteriormente de manera autorregulada. Es decir, se supone que el aprendiz, una vez que ha internalizado dichas ayudas, tomará decisiones reflexivas y volitivas sobre cuándo, por qué y para qué aplicarlas”.

La dimensión dialógica y la inclusividad en la formación: lo que incluye.

La realidad del individuo se da en sus sentidos, como producto de la percepción; se presenta como el cúmulo de elementos que debe procesar para su validación y a partir de los cuales debe definir su plano simbólico. Valga repetir, entonces, que por ello no siempre (y casi nunca) lo que el individuo asume como realidad es, objetivamente, la esfera de su acontecer en la más legítima dimensión. Por decirlo de alguna manera, casi siempre se está observando la realidad en su simple superficie y se asume como absoluta. He aquí que las capacidades y potencialidades de dicho individuo entran a determinar el mundo objetivo.

Y acaso por la vastedad de la misma, pocos individuos estén permitiéndose indagar los problemas actuales de la realidad en la que se encuentran inmersos. Ya en la visión objetiva de sus entornos valdría la pena reflexionar acerca de si están o no incluidos en lo que les es propio. Incluido, no necesariamente tiene una acepción universal ni una validación taxativa. De hecho, el término "inclusividad" no debería existir, toda vez que, en sí, connota una humanidad en vastas fragmentaciones, escindida por múltiples aspectos de tipos racial, económico, político, etc.; lo que significa un contexto de lucha permanente para poder reivindicar todos aquellos aspectos de la vida, de los que unos son marginados, excluidos. Aparece entonces y como resultado de la pugna o el enfrentamiento, el concepto de inclusividad como una forma de expresar que "hay otros y otras" que también merecen las oportunidades y espacios que algunos tienen. Pero de ser la educación para todos, entonces sobraría hablar de inclusividad, puesto que la praxis comunal entrañaría efectos inmanentes al contexto social.

El concepto de educación inclusiva se debería sustentar por antonomasia en la aceptación y el respeto de diferencias individuales como condición inherente al ser humano, y en la posibilidad de brindar respuestas oportunas a la necesidad educativa específica del individuo como sujeto social en busca del saber. Es decir, resolviendo implicaciones metodológicas, didácticas, pedagógicas, que afecten a todas las

dimensiones del hombre en su contexto (afectivas, religiosas, sociales) y en función de las necesidades histórico-sociales.

Al analizar ejemplos particulares y recurrentes (como el caso de la Sentencia T-565/13), es de suma relevancia observar que en el ámbito académico siempre existirá una gran variedad de ideas y opiniones en diversos temas, dentro y fuera del aula de clases. Teniendo esto en perspectiva, vemos que si bien la formación académica de un estudiante tiene un componente teórico, también es importante resaltar su desarrollo emocional y social, pues estas son implicaciones de la educación. Luego, si el niño crece en el respeto absoluto a la diferencia podrá evolucionar en sus habilidades sociales, permitiendo un contraste continuo de ideas; en consecuencia, se tratará de individuos con mayor asertividad en sus bases de conocimiento. El contexto se da así como un templo del aprendizaje en el que las aptitudes intelectuales alcanzan un potencial significativo y se traducen en humana convivencia, como se había esbozado anteriormente. Y es la convivencia la que nos incluye y la que convoca la mirada otra, la del otro con lo suyo. Cabe repetir, así mismo, que la educación inclusiva (desde la praxis pedagógica), antes que una política de cobertura o reconocimiento (tareas de gobierno), debe traducirse en una filosofía de respuestas al interés de los individuos, para que estos puedan pensarse como sujetos, pensar la realidad y decidir su participación; asumirse en contexto.

Filosofía: la cuestión que aún no incluye al sujeto

Ya desde el apartado anterior puede entenderse que la realidad, sin duda, va más allá de lo que logramos percibir. Pensar es, sin embargo, barajar innumerables posibilidades del sentido de lo que somos, lo que nos rodea, etc. En esto debe centrarse la filosofía: la formación filosófica del estudiante, desde la edad temprana, induce a la indagación permanente y, por ende, al desarrollo del pensamiento crítico; al conocimiento profundo de la realidad que habita. Sin embargo, habría que detenerse a cuestionar tantos aspectos de la realidad que son abrumadores. En ese sentido es válido plantearse un interrogante fundamental:

¿Es evidente en el contexto del aula una filosofía del pensar y pensarse en la realidad?

Téngase en cuenta que el docente actual (¿filósofo?), en la mayoría del territorio, se circunscribe a la transferencia de información de los filósofos de la antigüedad griega, a la historia de la filosofía. Si didácticas como estas son ineficaces para los adolescentes de educación media (décimo grado), inexcusablemente ello remite a otro interrogante:

¿Es posible encontrar espacios para el desarrollo del pensamiento crítico?

Para el caso que nos ocupa, la filosofía se imparte como una materia para memorizar nombres y corrientes, nada más, y se desestima incluso el sentido de la misma. Pero se entiende que la disciplina de la filosofía es un proceso formativo en el cual se busca instruir al estudiante sobre su capacidad crítica y reflexiva de la realidad, potenciando sus habilidades personales y de asocio grupal dentro de un entorno en constante cambio. Si bien el objetivo de esta estrategia no se adecuaba a los métodos de enseñanza tradicionales, esta se presenta como una herramienta diferenciadora dentro del desarrollo individual al interior de las instituciones académicas. La formación del estudiante es enfocada a la aprehensión de información y conocimiento, que sin duda alguna será de utilidad en la vida práctica, pero esta no logra ser interiorizada de forma consciente para que el estudiante sea capaz de aplicar dicho aprendizaje a su vida diaria. “Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación” (Facione, 2007), como proceso aplicable a la realidad del sujeto.

Es así que la filosofía, que busca despertar actitudes de indagación constante, debe pasar de la utopía al logro real del pensamiento, a fin de evidenciar un verdadero desarrollo de la razón a partir de postulados éticos y filosóficos que permitan al estudiante hacer una buena lectura de la realidad, identificar los problemas y responder de forma efectiva a las problemáticas que se le presenten, generando la construcción comunitaria del conocimiento y creando así un verdadero entorno societal. Como propuesta aplicable en cualesquiera espacio y circunstancia, es el docente quien asume la tarea de indagar,

propiciar, explorar y aplicar a un ambiente adecuado para la indagación filosófica y el pensar. La filosofía, en esta perspectiva, no solo debe verse como "la clase de filosofía", sino como una estrategia, que tiene aplicabilidad en otras áreas de la educación y en el diario vivir, una praxis interdisciplinar. Inducir al razonamiento desde los deportes, el oficio, las artes, la familia, etc., debe entenderse como la didáctica actual. Por ejemplo, el docente de deportes puede invitar a reflexionar a los estudiantes el por qué la importancia del ejercicio para la vida, o sobre qué aporta el deporte a diferentes aspectos del ser humano. Todo ello con el fin de potenciar la capacidad de razonar y cuestionar acerca de saberes e integrarlos como un proceso de construcción y reconstrucción, permitiendo desarrollar habilidades ya enunciadas. Además, cabe resaltar que la filosofía fortalece aspectos que también son esenciales en el desarrollo del individuo, como su autoestima, ya que valora sus propios pensamientos y opiniones, del mismo modo que lo haría con el conocimiento propio y el de sus pares. Explorar, experimentar, transmitir saberes coparticipa en la integración esencial del Ser como un crecimiento biopsicosocial y cognitivo.

La curiosidad del estudiante, manifiesta a través de la búsqueda de una respuesta a un interrogante, deriva en la construcción colectiva de conocimiento y genera competencias intelectuales de orden superior como son el análisis, la interpretación y la argumentación; que, desde luego, en el futuro harán de él un adulto con un pensamiento crítico capaz de afrontar los retos de una sociedad que evoluciona en la tecnología y que evidencia falencias de individuos con formación humanística que cuestionen los paradigmas socio políticos existentes.

Dicho así, la primera indagación debe girar en torno a cómo en el aula se debe formar un espíritu crítico con una actitud reflexiva, que de modo responsable se manifieste en cada uno de los retos que la realidad impone y se vaya construyendo a lo largo de toda la vida con una identidad del hoy y del mañana, estimulando el ejercicio libre del pensamiento crítico que contribuya a la construcción del buen ciudadano en una sociedad lógica, justa y dialógica desde el pensar filosófico. Empero, como ya se había acotado, si el docente actual se circunscribe a la transferencia de información de los

filósofos de la antigüedad griega y si este tipo de didácticas son ineficaces para los propósitos necesarios, puede inferirse que poco se avanzaría en los estadios de la enseñanza. El espacio para la filosofía o, lo que es mejor, la filosofía en el espacio de los estudiantes debe concebirse en otras perspectivas. Es de intuir que, en el sentido de lo enunciado, el individuo no está siendo sujeto (sin razón) de la praxis filosófica. Y para arrojar mayores luces alrededor de lo expuesto se abordarán entonces, a manera de conclusión de este apartado, tres acápites con los que se evidencia este criterio y la conexión entre la enseñanza de la filosofía y la educación abierta e inclusiva:

✓ La filosofía promueve actitud crítica y pensamiento libre, determinados solo por aspectos esenciales en toda comunidad, como el respeto, la tolerancia y la honestidad.

✓ Es contradictorio hablar de una educación inclusiva y libre, cuando se obliga al estudiante a cumplir con "normas" que de una u otra forma ni afectan el desarrollo de su educación ni la integridad propia o la de los otros, que no induzca siquiera a dar una opinión, a expresar lo que siente o a indicar los desacuerdos con alguna política o acción que se realiza al interior del aula.

✓ La filosofía para el pensarse y pensar la realidad es una propuesta de enseñanza adecuada y acorde al verdadero sentido de la educación socio-humanística, puesto que construye sujeto e invita a la reflexión más allá de los contenidos, a ver la realidad de otra manera, a opinar, a indagar o a crear sobre la misma.

CAPÍTULO 2

El papel de las relaciones entre maestro y estudiante desde la perspectiva dialógica.

Poca dificultad nos ofrece definirnos como seres de la evolución y comprender que “...el impulso que más ha contribuido a la creciente evolución de la complejidad de conciencia y sus avances ha sido la educación. Por tanto, de la educación depende la posible evolución humana, en la que todo tiene lugar” (De la Herrán, 2011). La educación, vista a ojos de una praxis pedagógica evolutiva y evolucionadora del ser del hombre, implica la relación entre sujetos de la especie, con motivaciones distintas y características particulares. Así, para la concretización del acto pedagógico, maestro y estudiante

concurren al espacio de la formación: el aula (física o virtual, y una formación en tiempo real o mediada por las tecnologías de la comunicación). Lo que, de plano y por múltiples razones, no sugiere un *encuentro* entre maestro y estudiante. Se da, particularmente, en la perspectiva de M. Zaccagnini (2001), “la vinculación entre ambos que participan en las complejas situaciones educativas”. De hecho, el sujeto pedagógico histórico, definido por la institución escolar, es un sujeto pedagógico universal, ya que el dispositivo pedagógico-didáctico estandariza las previsiones acerca de qué, cómo y cuándo debe aprender el conjunto de niños agrupados en niveles. Es así como se ignoran las diferencias de capital cultural, las trayectorias de vida relacionadas con el lugar que se ocupa en la estructura social, historias vitales particulares, motivaciones, intereses, etc. Para Zaccagnini,

Hoy por hoy, se debe considerar al sujeto pedagógico desde una perspectiva más amplia multirreferenciada, en un intento de acercarse a la complejidad del universo sociocultural, al que desafía con la dispersión del sujeto pedagógico universal, al cual es posible definir como las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes y la configuración de espacios educativos con su propia legitimidad pedagógica (pág.2).

Se puede aseverar con esto que la dicotomía “hegemonía-diálogo” presupone un aula disfuncional. Las transacciones didáctico-pedagógicas y socioafectivas se mantienen en el riesgo de la insociabilidad. El encuentro dependerá en mucho de la manera como se asuman los roles en el aula, sobre todo por parte del maestro. El rol del estudiante, significativamente, se circunscribirá a aquel.

Se entiende que el estudiante, en tanto sujeto educable, no es un material en bruto al que haya que darle forma. Es una persona, un ser humano cargado de expectativas vitales que precisa definirse a partir de la capacidad de respuestas que la experiencia pedagógica le signifique. El estudiante no debe ser asumido por el maestro como receptor o espacio vacío que deba ser llenado por tal o cual contenido. Maestro y estudiante son, con mucho, el binomio de la realidad pedagógica, rica en posibilidades. Los estudiantes, como medio y fin de la enseñanza, y de acuerdo a lo que expone De la H. “...siendo a la vez idénticos y

distintos –luego semejantes– requieren de oportunidades y afecto, necesitan expresar para aprender y, como los docentes, son personas en formación que aprenden y enseñan” (p.12).

Por su parte, el papel de docente o maestro formador no es sólo asumible como funcionario que traduce mecánicamente un currículo a sus estudiantes; ante todo, el maestro es el ser humano dotado de experiencia y gusto por y para la orientación. En tal sentido, es el promotor del trato socio-afectivo y productor del estímulo que enciende el motor de la relación crítica, de la interacción pedagógica. Toda relación pedagógica, en la perspectiva del deseo de enseñar y el deseo de aprender (que nunca son antagónicos), exige un maestro crítico que posibilite y/o potencie la capacidad crítica del sujeto educable, impulsando su tránsito evolutivo. En este sentido, A. Fernández (2001) infiere que

a veces los profesores pretenden despertar el deseo de aprender de sus alumnos, apelando a que estudiar es necesario para alcanzar un trabajo mejor, o para ganar dinero, o para ser reconocido socialmente desmintiendo lo que la realidad muestra y desvirtuando el acto y el objeto del aprender.

Ante este fenómeno se debe tener en cuenta que la adolescencia es una etapa de crisis con rasgos de inestabilidad y variabilidad, que se manifiesta por el mal humor, el aburrimiento, la timidez, etc. El joven ya no permanece limitado en lo concreto sino que razona ante la realidad que lo interpela. A ello se llega por la incidencia de ciertos factores asociados a la construcción de significantes del sujeto. Para identificar dichos factores, es necesario acudir a la definición de un estado que, quíerose que no, acapara las actitudes todas dentro del aula, la institución y la educación; desde luego, permeando las expectativas vitales inmediatas. Tal estado es la decepción.

La decepción es la insatisfacción que surge y se padece cuando no se cumplen las expectativas. La decepción destruye la certeza. Construir nuevas certezas exige trabajo, dedicación, esfuerzo y confianza. De igual modo, exige una alta capacidad para pasar por alto las consecuencias que decepciones anteriores hayan causado. Aunque las decepciones, las más de las veces, dependen de la forma como nosotros mismos percibimos, sin duda

que también las provocan los engaños o pueden ser producto de ideales o expectativas personales.

Hecha esta ligera acotación, es preciso definir algunos factores asociados a este estado de ánimo, que puede manifestarse de modos súbito, esporádico, o permanente, con respecto a las expectativas que lo generan, tanto como la incidencia del contexto educativo:

Factores de tipo psicológico.

La Percepción

Es el proceso cognoscitivo que permite interpretar y comprender el entorno. Es la selección y organización de estímulos del ambiente para proporcionar experiencias significativas a quien los experimenta. Desde la perspectiva de J. Sánchez (s.f.), se ve como “la manera más simple y natural de entrar en contacto epistémico directo con los objetos”. La percepción es la receptación de estímulos del ambiente a través de los sentidos, que incluye la búsqueda de la obtención y el procesamiento de la información. La interpretación de los estímulos sensoriales conducirá la respuesta, sea manifiesta (acciones) o encubierta (motivación, actitudes y sentimientos), o ambas. La diferencia de percepción ayuda a explicar por qué las personas se comportan en forma distinta en la misma situación. Con frecuencia se perciben las mismas cosas de manera divergente y las respuestas de comportamiento dependen, en parte, de ellas.

En desarrollo de esta teoría, avanzaremos infiriendo que el adolescente escolarizado, una vez ingresado a este nuevo estadio de la mente, tiende a percibir la realidad de manera distinta y sorpresivamente nueva, pues a ella aplica ahora unas distintas estructuras del pensamiento: la contingencia ocupa el plano de las percepciones. Además, hay que decirlo, el adolescente tiende a ser selectivo en los tipos de estímulos que, particularmente, su interés le permite percibir.

Las Motivaciones

Son los estímulos que despiertan o acrecientan la voluntad o el interés a la persona para realizar acciones y persistir en ellas para su culminación. Empero, R. de Clavijo (2009) aclara que “los incentivos tienen valor motivacional limitado. La misma actividad motivadora produce distintas respuestas en distintos individuos, o incluso en el mismo alumno en diversos momentos”.

Si el estudiante es estimulado por el docente, el compañero, la comunidad escolar; si el ambiente escolar es propicio para el encuentro con la respuesta a las expectativas; si la suma de estas circunstancias asociadas a otras de tipo personal (que se irán definiendo en el curso del trabajo) se da de acuerdo al ideal del individuo, se debe concluir entonces que como estudiante, este debe acusar un estado de motivación permanente; eso debe definir el contexto del aula. Sin embargo, nuestro contexto educativo está arraigado a una cultura autoritaria en donde estimula el silencio; se aplaude y se refuerza la sumisión; “educa” parase el conformismo y, su perpetuación desde prácticas opresivas o de displicencia enajenante, cierran la puerta a la construcción crítica de sujeto y la abren a la mediocridad. Por lo que los sistemas educativos en general y las estrategias pedagógicas centradas en la disciplina, las calificaciones, el memorismo automatizante y el mecánico conducen a una cultura de la heteronomía, o quizá deba decirse que promueven una contra-cultura poco conciliadora con la posibilidad de fomentar liderazgos autónomos e independientes.

De esto, deducimos que el adolescente después de atravesar etapas en el desarrollo de su personalidad (infancia, camino de la pubertad), acusa restricciones, represiones y falta de respuestas a su nueva condición. Asimismo, las características de su nueva etapa pueden inducirlo a sentir cierto grado de incertidumbre y de frustración. Ya es intuible la desertión que, en consecuencia, podría significar mucho más que huir del contexto del aula. Cerradas allí las posibilidades del encuentro consigo mismo, habrá espacios alternativos para la construcción de respuestas; epistémicos, desde luego, pero no todos y no siempre recomendables.

La Memoria

Es el registro de los eventos pasados. El ser humano es la suma del pasado lejano o cercano. Su vida se apoya en el pasado y se proyecta hacia el futuro. Se puede decir incluso que el único tiempo en que el ser humano no se encuentra instalado, es precisamente el presente. El presente, es la puesta en escena de toda una historia que se ha desarrollado en el pasado, pero que en el adolescente se proyecta al futuro como reflejo absoluto de una realidad inamovible.

Aplicada a la etapa de la adolescencia y por las características que la determinan, la memoria tiende a reconstruir el ideal en el individuo de la escolaridad y a poner de manifiesto, con o sin razones lógicas, las posibilidades de frustración de un algo indefinible. Esto es, el querer encontrar lo que no se sabe qué es. Para el estudiante adolescente el presente es caótico, reprochable a los ojos de sus superiores (docentes y directivos); el futuro no se percibe distinto: irremediablemente el sueño no se cumplirá. Quizás aquí inicia el desencantamiento, la decepción, el desencuentro. Propiciado por el sistema educativo y aplicado en el aula.

La Personalidad

Es un conjunto de factores típicos de la conducta que caracterizan la adaptación del individuo a las situaciones de su vida. Es, asimismo, la peculiar estructura interior, constante y propia de cada uno, conforme a la cual se organiza todo el ser. Como variable individual constituye a cada persona y la diferencia de otra, dado el conjunto de características psicológicas que posee cada persona y que determinan su forma de comportamiento.

En la etapa adolescente comienza a definirse la personalidad, por lo que es notable percibir comportamientos inusuales al individuo, como la rebeldía (porte de nuevos atuendos, nuevos esquemas de expresión, etc.) o la desobediencia. En respuesta a estas conductas (erróneamente consideradas anómalas), la represión al adolescente es quizá la

medida menos eficaz para sobrellevar la convivencia escolar. El individuo que se siente extraño a la mirada de los portadores del poder institucional, acusa, en grado sumo, cualquier forma de contravenir su posición. Su psicología es susceptible de alteraciones que suelen ser atendidas más por su instinto que por su razón. Ciertamente es que en el ánimo del estudiante queda manifiesto un dejo de infinita decepción: la educación actual –no es difícil percibirlo– está caracterizada por el uso excesivo de medidas y autoridades represoras, por encima de la aplicación de estímulos que procuren una normalización en el estudiante. Esta ha sido y aún hoy sigue siendo una práctica recurrente en las distintas instituciones educativas y en todos los niveles de educación.

La autoestima

Es la valoración, generalmente positiva, de uno mismo. Para la psicología, se trata de la opinión emocional que los individuos tienen de sí mismos y que supera en sus causas la racionalización y la lógica. En otras palabras, la autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que forman la personalidad. Dicho sentimiento puede cambiar con el tiempo: a partir de los cinco o seis años de edad, un niño comienza a formarse el concepto sobre cómo es visto por el resto de la gente. Sin embargo, es más adelante, en la adolescencia, que la reconvención, la amonestación y los métodos represivos tienden a poner en jaque la autoestima del estudiante; negándolo como otro, como sujeto de educación.

Cierre del círculo en las estrategias para formar y construir: la responsabilidad del docente ante la historia:

Muchos son los aspectos que determinan el correcto desarrollo del proceso aprendizaje, que en la perspectiva socio-crítica el docente liberador o maestro emancipador debe realizar como máxima apuesta en el logro de los objetivos curriculares y extracurriculares. Algunos de dichos aspectos son:

La construcción de confianza entre docente y estudiantes:

Lo primordial en la formación de un estudiante debe ser el estímulo de su capacidad de recepción de información. La información es el conocimiento inicial. Pero para que se dé esta recepción o atención a lo que debe saber, el estudiante ha debido entrar en comunión con su docente; debe haberse desarrollado un alto grado de confianza en el sujeto educable y, por ende, en el grupo. Para llegar a esto, el profesor, docente, mentor o tutor puede valerse de los estudiantes que mejor y más rápido logren este tipo de empatía y apoyarse en ellos para hacerla general y difundir la información hacia el grupo en absoluto. El docente se infiere un amigo antes que un verdugo; así debe percibirlo el estudiante. En tanto consciencia de ello, el docente debe abocarse a la creación de un ambiente propicio para la construcción de conocimiento, un ambiente no hostil. En síntesis, eliminar las tensiones y los factores tensionantes, implica el logro del objetivo primordial de la educación a que se hace referencia: la formación del sujeto; *a posteriori*, la transformación en sujeto crítico.

Ayudar a vencer la timidez del educando:

Como se dijo al inicio de este trabajo, la timidez es una expresión negativa en la mayoría de individuos de nuestra cultura, sobre todo de las poblaciones discentes infantil y juvenil. Con lo que el desempeño público del estudiante ingresa en la categoría de prioridad del maestro. En tanto déficit de sociabilidad que restringe la construcción del espacio de participación para la construcción de conocimiento y desarrollo del sujeto crítico, cuenta, para la superación de la misma, la capacidad del maestro en la anulación de cualquier forma de represión, de autoritarismo, de lenguajes que infieran burla o reproche, y propiciar un escenario para el diálogo, la complicidad epistémica placentera y el encuentro de y con el sujeto desinhibido.

La lectura en público, tal ha sido el ejemplo de este acápite, es un indicador valioso si se tiene en cuenta que bajo el desarrollo de un tema de gran interés, éste incita, invita, motiva, etc. a la participación; el valor de leer en público es cuasi determinante para

construir en la personalidad criterios de confianza, de pérdida del terror escénico que nada tienen que ver con las capacidades individuales. En el sentido de grupo debe insinuarse tal actividad como un ejercicio rutinario y generador de placer.

Hacer crítico

El hacer crítico, en tanto actitud del maestro, presupone una praxis de evaluación permanente de su puesta en escena y el logro de objetivos propuestos. Pero tras esa apuesta, lograr la actitud crítica del estudiante, que lo haga sujeto de la realidad, se erige, con todo lo dicho hasta ahora, en el paso más complejo –configurador–, para llegar al *Sujeto Crítico*; abrir, entonces, los espacios para mostrarlo crítico de sí mismo y, a posteriori, de sus pares, define el fundamento de la educación participativa, dialógica; el encuentro del sujeto con su realidad. He aquí el verdadero sentido de una alteridad constructora de lo societario. Con lo que el peso de la ética de la pedagogía se traduce en estética del saber. Todo acto de conocimiento es, para el sujeto crítico, un acto ético-estético; así, en el sentido en que Freire (2004) lo infiere, “*la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza*”. A lo que no debe escapar el funcionamiento de su realidad más inmediata: léase aula y/o institución educativa, actores y medios que producen la experiencia de realidad. Puede que para ilustrar un tanto más lo expuesto, convengan otros argumentos. Para Patiño (2010), “la experiencia no es producto de una mecanización sin sujeto, sino de un sujeto situado y contextualizado que *hace* de acuerdo con el saber que produce en la experiencia”.

Pensar y hacer pensar

“Es en el aula donde como sujetos, personas e individuos, iniciamos algunos de los procesos vitales para la construcción de la sociedad” (Hernández, Maturana y Morales, 2013). Desde la posibilidad del diálogo en el aula o espacio de formación, el *Sujeto de la realidad* debe ser impelido a la construcción de una visión propia, particular y objetiva del diario vivir. Esto, sin duda, redundará en el desarrollo de lo que se denominan las nuevas subjetividades, las miradas otras. La confrontación mediada de estas miradas otras infunde

en la población estudiantil, en el marco del aula, el *tratamiento político* de los temas de interés general y/o particular, anteriormente referidos. El escuchar y el usar la palabra de manera adecuada legitima el encuentro y corresponde con el derecho a la opinión, desde la valoración del Otro. Léase que acaso esta sea la manera más eficaz para construir tolerancia y proponer la forma ético-estética de dirimir los conflictos entre estudiantes, siempre que dichos conflictos sean puestos en el escenario de lo ideológico; es decir, en el debate de las ideas o la confrontación de opiniones. Desde estas perspectivas se infiere el aula como un espacio para pensar, debatir ideas y realidades, y al *maestro crítico* como propiciador-mediador (copartícipe), y no como determinador. Participa y se deja participar en la formación de sujetos “*capaces de defender y justificar sus valores intelectuales y personales, ofrecer y criticar argumentos, apreciar el punto de vista de los demás; de esta manera se prepara individuos para que gocen de una vida productiva, responsable y armoniosa*” (Revista El educando, 2008) .

Revaluar al evaluarse

El docente crítico, en tanto sujeto de la realidad educacional, compromete el ejercicio pedagógico, lo pone en crisis al trasladarlo a la perspectiva contextual. En este sentido, asume una dialéctica de la construcción epistemológica permanente, siempre que, en suma, entiende los movimientos de la realidad social y educativa. En el sentido del docente como actor social, para Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010), “El ámbito subjetivo supone el cambio de las creencias de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones”. Su carácter de maestro pensador prima sobre los *factores petrificantes* del hacer magisterial; es, rigurosamente, fiscalizador de la propuesta pedagógica en base a los objetivos propuestos y los logros obtenidos. Revaluar didácticas y metodologías es una constante para el maestro pensador, el maestro crítico, si está en peligro el objetivo primordial de la educación: la construcción de conocimiento.

De lo anterior se deduce que para el docente crítico la prioridad es, antes que evaluar (numéricamente) al estudiante, evaluarse a sí mismo. Éticamente asume que la evaluación, como prueba, poco prueba más que su capacidad de orientar los aprendizajes

hacia el cambio o la transformación del individuo objeto en sujeto de la formación y, en su orden, sujeto social. Ahora bien, la mayor audacia consistirá en cómo sortea las exigencias oficiales homogeneizantes y las prácticas ya caducas de un evaluar; lo que casi nunca se ha pensado en serio, en el sentido de una formación para lo societario. Desde esta óptica, los objetivos del maestro crítico son trazados con un ideal de sociedad; el maestro está pensando la educación para la sociedad.

La evaluación tendría mucho que ver con esto, según se deduce, si todo intento de evaluar los procesos de formación apuntan a evaluar el desempeño docente; el pensar la educación por parte de su actor principal. Pero, la constante en nuestros contextos es la evaluación escrita, con lo que el estudiante no resuelve su deseo de conocimiento o necesidad epistemológica, si la tuviera o se le hubiese inducido a tenerla. En tal caso, como ya se dijo, ello entraría a resolver el problema al docente y no a la inversa. Así, a fin de explicar lo dicho, una evaluación escrita (u oral) casi nunca determina el grado de asimilación de la información ofertada, que no traduce conocimiento, pero sí hace parte de la agenda que el docente rigurosamente debe cumplir. La evaluación *ortodoxa* o prueba de aprendizajes, en la mayoría de los casos, sólo permite cumplir con este último objetivo y no con el primordial, que implica la formación del sujeto en tránsito societal. Pero en sentido perverso, en el individuo *objeto* de la educación, la evaluación se asume y se usa como castigo. Hoy, frente a realidades tan execrables, se plantea una “evaluación formativa”. Poco es lo que de particular tiene, en referencia a lo anterior; la realidad no cambia si no en los eufemismos que la enuncian. Tal evaluación no se da en esencia, puesto que las interpretaciones que de ella se intentan aún no encarnan el espíritu que la animó. El déficit conceptual y las deficiencias didácticas del docente, aunque cada vez sean más notorios, aún no se prevén escandalosos.

Pueden darse infinidad de casos en los que se intenta (con certeza de novedad y de logros) llevar una *praxis cabal* de evaluación formativa, pero acudiremos a un ejemplo particular para ilustrar lo dicho, en cuanto a la asunción del concepto:

A un grupo estudiantes de literatura se les hace una evaluación escrita: un test. (Manejar test, hoy, es casi una cuestión vital). Para resolver su cuestionario, se ha pedido

que lo diligencien a lápiz. Al final, se recibe a cada uno sus resultados y se procede a calificarlos. Para esta fase, se usa la siguiente estrategia:

Se interpela:

–Estudiante José Gómez, ante el enunciado “la novela Cien años de soledad es del escritor colombiano...”

- a. Jorge Franco
- b. Antonio Banderas
- c. Gabriel García Márquez
- d. José Saramago

–¿Usted qué contestó?, se pregunta a cada estudiante. Así, luego de repasar punto por punto y concluir en las respuestas correctas y aclarar las incorrectas, se procede a la devolución de los cuestionarios. El paso siguiente es que el estudiante vuelva a enfrentarse al test y, esta vez, con más fijación en la información y más conciencia, pueda resolverlo. Sin embargo, lo importante e imprescindible es la capacidad de asimilación en cada sujeto, no la calificación numérica. Después de tal ejercicio, se opta por aprobar a todos, pues todos respondieron satisfactoriamente a la estrategia y afianzaron el aprendizaje desde una perspectiva crítica, puesto que se puso en escena pública las capacidades individuales. Algo destacable en este tipo de experiencia es inducir a estados de razón y de conciencia; propiciar el aprendizaje entendiendo que la calificación (con la dosis de subjetividad que le infunde el docente) no dice ni decide si el estudiante sabe o no sabe, alivia las tensiones que atribulan al maestro, las que hacen lo propio en el estudiante y, con mayor reditualidad las que se dan entre uno y otro.

CAPÍTULO 3

Estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas que permitan abrir espacios de diálogo disciplinar para la confrontación de las diversas miradas.

El diálogo disciplinar, atendiendo a la mirada de Bonil, Calafell, Orellana, Espinel y Pujol (2000), “se configura como un espacio en el que confluyen de forma no reduccionista el conjunto de disciplinas que pueden ayudar a evolucionar las formas de sentir, pensar y actuar...”

La educación para una cultura inclusiva:

El proceso de formación cultural es necesariamente social (Hernún, 2007). Lo que induce a pensar que la práctica de una educación inclusiva presupone el camino para construir una cultura inclusiva. Toda vez que la cultura define la sociedad, el sentido de inclusión nos llevaría a una nueva dimensión de nuestra sociedad. Podría creerse que la nuestra ya es una sociedad inclusiva, siempre que se han puesto en marcha implementaciones y reglamentaciones constitucionales para tal fin. Sin embargo, se percibe y hasta se padece cierta anomalía societaria, derivada de estas acciones iniciales. El mismo estado, parece no tener la capacidad de resistir el caos que de alguna manera él mismo se ha ido creando, al paso de las circunstancias, en la aplicación de su normatividad.

A efectos de la inclusión practicamos sectarismos de tipo ideológico, religioso, de estatus, de preferencias, etc., que nos hacen suponer una solución inferior al problema: y el déficit es esencialmente cultural.

La inclusión hace suponer el acceso de todos en todo y la aceptación del otro con lo suyo. Pero contrario a ello, la práctica cotidiana va dejando de ser social y se torna antisocial; la creación de grupos minoritarios, comunidades, redes que, al amparo de una constitución ambigua, contradictoria o incongruente, hasta el momento solo evidencian una actitud que los escinde y caen, paulatinamente, en el aislamiento inconsciente, impulsado, propiciado por el mismo Estado y la dinámica legislativa que lo anima. El reconocimiento

de lo étnico, por ejemplo, contrario a lo que se persigue parece impedir la participación del sujeto en lo no étnico o la interacción con prácticas que van más allá de lo establecido en el sistema que lo decide.

El déficit en el manejo de los asuntos del ser humano, en nuestro contexto, valga repetirlo, es de tipo cultural, y la solución a sus efectos negativos seguramente debe estar fuera del mismo sistema. La intención de ejercitar una educación inclusiva, puede que en algo ayude. Sin embargo, nuestra educación es el aspecto que más está tardando en evolucionar, siempre que no responde a la cultura de realidad y de contexto. Acaso solo las artes y, a ratos, los deportes dan una mano y abren el camino a la consciencia de estos asuntos.

El docente mediador

La práctica educativa hace evidente cierto perfil del docente pero, además, cierta actitud que lleve a demostrar en este la suficiente conciencia para desarrollar su oficio en función del espíritu social que lo presupone. A ello hace referencia A. de la Herrán (2011) al sugerir que

Una mayor conciencia docente garantiza una mejor calidad reflexiva y facilita un cambio posterior más profundo, que no solamente atienda a la práctica, sino a las raíces de la buena y de la mala práctica, cuya causa radica en la propia persona del docente como fuente de su comunicación didáctica y de su desarrollo personal y profesional. Por tanto, el papel de la conciencia en el docente va más allá de la reflexión sobre la práctica (p.11).

En Pedagogía del Oprimido, Paulo Freire (1992) deduce lo siguiente:

En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (p.77).

En el sentido en que lo expresa el autor en referencia, esto ocurriría si hubiera conciencia en el docente; se infiere que no la hay. Ya con lo expresado en los apartados preliminares, desde el punto de vista de un docente que sabe y educa a un estudiante que no sabe, no es perceptible o casi nunca evidente un acto consciente que ponga las relaciones del binomio en esa o en otra dirección. Luego, la antítesis *el que sabe vs. el que no sabe*, más que ser anulada, según lo interpretado, ya no fundamenta la realidad de la educación. Infiere, eso sí, que el maestro no enseña; orienta los *procesos de aprendizaje para la construcción de conocimiento*, en los que él debe ser gran beneficiario.

La educación en Freire e Ilich, como acontecer político transformador del individuo:

Con las posiciones de estos autores asumimos otras miradas a la realidad de la educación. Pero no siempre (y casi nunca) lo que asumimos como realidad es, objetivamente, la esfera de nuestro acontecer educacional en su legítima dimensión. Quiere decir esto que, casi siempre, estamos observando la realidad en su simple superficie y la asumimos como absoluta. Por ello inferimos, a la luz de estos pensadores, que lo educacional implica barajar innumerables posibilidades del sentido de lo que somos. Entiéndase que sin duda la realidad va más allá de lo que logramos percibir. En razón de esto, cabría dar relevancia a lo que denominamos educación inclusiva.

La educación inclusiva (desde la praxis pedagógica), antes que una política de cobertura o reconocimiento (tarea de gobierno), debe traducirse en una filosofía de respuestas al interés de los individuos, para que estos puedan pensarse como sujetos, pensar la realidad y decidir su participación; asumirse en contexto. Aquí se entraña el punto de vista freireano de mirar la educación “como un acto político”, y a la inversa. Toda transformación de la sociedad debe hundir sus raíces en la transformación del individuo, del sujeto de la educación. Este, por su parte obedecerá a una metamorfosis: de sujeto de la educación, pasará luego al estadio de sujeto crítico y, finalmente, al de sujeto social

derivado de un docente que piense la sociedad como el consecuente primordial de su praxis crítica.

Transformar al sujeto, sin embargo, tiene una suerte de implicaciones que recorren el camino que va del saber individual al nivel epistemológico; implicaciones que ya se han ido dilucidando al paso de nuestra disertación y que ahora apoyaremos, primordialmente, en la comunidad de indagación como eje de rotación de una educación participativa y con perfil crítico. Así, el saber individual, sin pares, sin mediación, puede remitir a un saber erróneo. El aislamiento, inconsciente o deliberado, de alguna manera se constituye en dogmatismo. Contrario a esto, el debate de opiniones, por disímiles que fueren o pudieran serlo, infiere una decantación de tipo epistemológico. Entiéndese con ello que el saber y el desarrollo del pensamiento alcanzan su máximo desarrollo si se definen en el plano colectivo. Cabe aquí el adagio que dice: “dos cabezas piensan mejor que una”. Así, como otro horizonte de posibilidades de construcción epistémico, la comunidad de indagación, aportaría al estímulo en los participantes en cuanto a la formulación de preguntas y la elaboración de respuestas desde sus propias capacidades lógico-argumentativas, evidenciando el surgimiento del pensamiento crítico. Dado que la realidad, como insumo, se traduce en problema o en cuestión susceptible de ser discutida y/o analizada, la organización en comunidad de indagación permite el ejercicio de la investigación, la praxis de la lógica y el razonamiento, permite con ello el manejo, la organización y el procesamiento de la información, tanto como la confrontación de datos. En este sentido, pone a prueba las competencias de tipo cognitivo, comunicativo y dialógico (desde la participación colectiva hasta la inclusión y aceptación de la opinión ajena, distinta, contraria, etc.).

Como ha ido quedando claro, traducida a una dimensión actitudinal para el desarrollo de una educación transformadora del sujeto y de lo societal, la función educacional no puede darse sin el entendimiento de que “La comprensión de los límites de la práctica educativa demanda indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su proyecto” (Freire, 1993). Aquí son determinantes estrategias ya formuladas, entre estas la comunidad de indagación, para una transformación ya no solo del sujeto sino

de la educación en sí. Ello, asumiendo que valor infinito del conocimiento genera, desde la perspectiva política, una actitud de dominación y con ella una práctica del poder sobre el educando, y con marcado énfasis sobre la sociedad. Pero el perfil crítico que demanda toda educación de este tipo, impulsa a reflexionar alrededor de la existencia y la aprehensión del conocimiento más allá del marco institucional. El aprender, más que el enseñar, se funda como necesidad del ser humano, pero además se ha resuelto desde siempre en el mismo ser humano por razones de supervivencia o por razones existenciales. Tal viene a ser el caso de las artes. El arte, como actividad creadora esencialmente revolucionaria, no se puede soportar en pedagogías o didácticas capaces de garantizar a un sujeto creador.

Pero si bien cabe comprender que la sistematización y la puesta en práctica de una educación homogeneizante posibilita mayor cobertura o inclusividad, también es ostensiblemente significativo que dicha educación excluye lo humanizante, aquello que tiene sentido en la vida del individuo y se impone como esquema de dominación, como poder que defiende intereses más allá de lo societal. El aula debe constituirse en una especie laboratorio mágico para el estudiante, desde el cual es equipado para ir a la vida adulta. La realidad, entre tanto, se encargará de evidenciar que tras tantos años de estudio el adulto, necesariamente, acude a otros saberes y/o formas de aprendizaje para desarrollar su proyecto vital, del cual nunca se preocuparon los modelos educativos enajenantes y dispersivos de los Estados masificadores. Que pueda dar estricta cuenta de la infinitud del conocimiento, en tanto inacabamiento del ser humano, también producto de la experiencia vital. A esto hace alusión Duhalde (2008), al referir que debe asumirse *la idea de la realidad no sólo como inconclusa e inacabada, sino como algo a ser constantemente resignificado al compás del desarrollo de los contextos sociohistóricos*. Pero ese estado de inacabamiento, se entiende con el autor, obliga a la reflexión dinamizadora para la construcción epistemológica del ser humano.

En síntesis, la visión de lo educacional debe girar en torno a cómo formar un espíritu crítico con una actitud reflexiva, que en forma responsable se manifieste en cada uno de los retos que impone la vida y se vaya construyendo a lo largo de esta con una identidad del hoy para el mañana, estimulando el ejercicio libre del pensamiento crítico que

contribuya a la construcción del buen ciudadano en una sociedad lógica, justa y dialógica desde el pensar y el pensarnos. En consecuencia, el espacio para la filosofía o, lo que es mejor, la filosofía en el espacio de los educandos debe concebirse en perspectivas sociopolíticas y antro-po-sociales. Toda educación en la era en que nos encontramos debe tender a la transformación social, desde el individuo; por lo que dimensión y perspectiva políticas posibiliten al individuo de la acción crítica que transforme su realidad socio-cultural.

En el marco de una mirada pertinente para el avance colectivo en la tarea histórica de proponer una educación como la antes insinuada se debe:

- ✓ Plantear un pensum pertinente, eliminando áreas de relleno o de distracción. Esta sería una tarea de las instituciones.

- ✓ Delimitar espacios de conducta de entrada: actividades lúdico-pedagógicas para eliminar la timidez del estudiante y ayudarle a construir confianza en sí mismo, como desarrollo actitudinal de cada docente.

- ✓ Instaurar la lectura y la escritura como área fundante del saber académico y área fundamental del conocimiento.

- ✓ Institucionalizar las artes y los deportes como áreas del conocimiento.

- ✓ Transversalizar y/o interdisciplinarizar el desarrollo pedagógico, en un trabajo conjunto entre institución y docentes: la filosofía se puede dar en el aula desde el fútbol o la poesía, por ejemplo.

- ✓ Instaurar el debate como espacio de construcción actitudinal y didáctica fundamental, que posibilite sujetos maduros, racionalmente reflexivos, capaces de dirimir sus asuntos en los territorios de la dialogización, como “principio del pensamiento que une o pone en relación ideas o principios de dos lógicas que de suyo son antagónicas” (Osorio, 2012); propiciando una cultura humanizante para el trance de realidades.

- ✓ Uso de dispositivos tecnológicos en el aula presencial o mixta por parte de estudiantes y docentes: esto, atendiendo a que las generaciones actuales son nativas de las nuevas tecnologías y el docente no debe reprimir, ni inhibir el uso de artefactos propios de la época.

Sin embargo de los horizontes ya expuestos, algunas actitudes son esenciales a la construcción de sujetos críticos. En ellas debe haber un mínimo de participación desde los respectivos roles que se desempeñan en el aula. Así, para que:

EL ESTUDIANTE

- Escuche, observe, lea y sea partícipe de la propuesta del docente;
- Decodifique, procese o analice la información;
- Piense antes de emitir un juicio;
- Emita juicio; y, finalmente,
- Valore el juicio propio y el emitido por sus compañeros;

EL DOCENTE debe

- Ayudar a construir el deseo de saber en el estudiante, o acrecentarlo;
- Ayudar a complejizar el pensamiento y la práctica discursiva del estudiante;
- Participar en la construcción de sentido disciplinar y de la realidad;
- No destacar lo destacable, sino hacer destacar lo no destacado (aunque aquí parezca un juego de palabras). Es decir, inducir al y a los estudiantes a extraer de planteamientos que parecieran anodinos, o poco coherentes, o salidos de contexto, elementos o argumentos que devuelvan a la ruta del sentido. De tal modo que la coexistencia en el aula se identifique con el crecimiento del sujeto y este asuma la percepción de que la educación deje de ser “uno de los aspectos que empobrecen nuestra existencia y nos oprimen” (Santos G., 2003).

10. CONCLUSIONES

Todo modelo de diseño o todo diseño instruccional debe obedecer a la búsqueda en contexto de mayores y mejores posibilidades de construcción de aprendizajes como medios para la llegada al conocimiento. En esto se juega una responsabilidad dialógica de grandes implicaciones sociales, por lo que la pertinencia del diseño determina la calidad de los logros, aunque no tanto más que la actitud del docente en el aula, en cuanto este interactúa con el individuo del día a día y es quien, en tal sentido, puede posibilitar la construcción del sujeto crítico desde la inclusión y el diálogo. En este sentido, la formación de un sujeto crítico en el aula exige a un docente crítico, sujeto político de la realidad en que aplica.

El maestro, en cuanto docente crítico en busca del sujeto crítico, ya no enseña; orienta procesos de aprendizaje para la construcción de conocimiento; participa en la construcción del deseo de saber y la búsqueda de rutas del conocimiento en el estudiante; ayuda a complejizar su pensamiento y su práctica discursiva; motiva la construcción de sentido disciplinar y de la realidad; destaca lo no destacado e induce a extraer de lo aparente, lo anodino o poco coherente, fuera de contexto, los argumentos que construyan el sentido.

La dicotomía hegemonía-diálogo, hasta ahora propuesta por los modelos educativos, presupone un aula disfuncional, propensa a la manifestación de diversos lenguajes de la violencia; inhibición, represión o exclusión se anulan con el pleno reconocimiento del sujeto, incitado, estimulado, motivado o impelido a la construcción de una visión propia, particular y objetiva del diario vivir. Léase en ello el desarrollo de las nuevas subjetividades, las *miradas otras*. Así, la confrontación de estas miradas otras infunde, en el marco del aula, el *tratamiento político*; escuchar y usar los argumentos legitima el encuentro con el Otro. Acaso esta sea la manera eficaz para construir tolerancia y la forma estética de dirimir los conflictos entre estudiantes, siempre que dichos conflictos sean puestos en el escenario de lo ideológico; es decir, en el debate de las ideas.

Tras el paso por las diferentes etapas del proceso de formación educativa, bajo la tutela del docente en busca del sujeto crítico, es presupuestable que la sociedad reciba como producto último a un “sujeto político”, hermeneuta de la realidad. Producto de una educación pensada para lo societario.

11. BIBLIOGRAFÍA

Bonil, J. Calafell, Orellana, Espinel y Pujol (2000). *El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad*. Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 83-97. Tomado en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/53/R53_6.pdf

Cano Vindel, Antonio (1990). Citado por Dolores Álvarez (2015) en: <http://www.blogs.zemos98.org/.../la-timidez-en-la-adolescencia-esa-desconocida-que...>

Conill, Ana. Adriana Puiggrós (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna. 372 p.

De la Herrán, Agustín (2011). *¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica?* Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en https://www.uam.es/personal_pdi/profesorado/agustind/.../masallaprofreflex.pdf

Díaz Barriga, Frida (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Cap. V: estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Ed. Trillas.

Díaz, Claudio, Patricia Martínez, Iris Roa y María Gabriela Sanhueza (2012). *Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico*. Polis. Tomado en: <http://polis.revues.org/625>

Duhalde, Miguel Ángel (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. Recuperado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>

Facione, Peter A (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado en: www.eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf

Fernández, Alicia (2011). *Aprender es casi tan lindo como jugar*. En <http://www.fort-da.org/fort-da4/aprender.htm>

Freire, Paulo, citado por Gadotti, (2001). En módulo de educación y filosofía UNAD.

Freire, Paulo (1993). *La educación liberadora*. Citado por Andrews Paiva en www.servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf

Freire, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado en <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S.A., Sao Paulo.

Ghiso, Alfredo (2008). *Pedagogía social en un mundo contemporáneo desigual*. En www.funlam.edu.co/.../12_25_PROSPECTIVA.DE.LA.PEDAGOGIA.S..

Hernández M., Maturana Angulo y Morales Velasco (2013). *La discursividad en el aula: Prácticas discursivas didácticas posibilitadoras de la autoconstrucción del sujeto social*. Recuperado en: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1214/1/Discursividad_Aula_Pr%C3%A1cticas_Hern%C3%A1ndez_2012.pdf

Hernán (2007). *¿Educar, instruir o formar? En torno a la anarquía*. Recuperado en: www.entornoalaanarquia.com.ar/pdf/Educar_Instruir_Formar.pdf

Kierkegaard, Søren. *Ética de la subjetividad*. En www.iberomx.com/.../dpt.../art_kierkegaard_etica_de_la_subjetividad.pdf

Kugler, Bernardo (2014). *¿Por qué tenemos una educación tan mala en Colombia?* Recuperado en <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=porque+qu%C3%A9+la+educacion+colombia+es+tan+mala>

Aymes, Gabriela (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Recuperado en: www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Luengo Navas, Julián y Otero Urtza, Eugenio (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Mejía Hincapié, Néstor Iván (2006). *Realidad triádica del sujeto educable*. Revista iberoamericana de estudios educativos.

Osorio García, Néstor (2012). *El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad*. Revista facultad de ciencias económicas. Universidad Militar Nueva Granada.

Ospina Nieto, Yovany (2013). *La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos*. Recuperado en: www.revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1177

Patiño, Zaida (2010). *Pensar la formación de sujetos críticos*. Revista Educación y Humanismo, No. 19. En <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>

Piaget, Jean (1976). *Enfoque constructivista*. Tomado de: www.ub.edu/dpsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf

Rancière, Jacques (1987). *El maestro ignorante*. En www.fundacion.uocra.org/.../El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf

Revista El educador (2008). *Aprender a pensar*. N° 16. Tomado en www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf

Navarrete Ruiz de Clavijo, Belén. *La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje*. Tomado de:

[www.csi-csif.es/andalucia/modules/.../BELEN NAVARRETE_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/.../BELEN_NAVARRETE_1.pdf)

Saiz, Carlos y Silvia F. Rivas (2008). *Intervenir para transferir en pensamiento crítico*. En <http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/autor.htm>

Saiz, Carlos y Silvia F. Rivas (2012). *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas*. Revista de Docencia Universitaria. Salamanca.

Sánchez Rodríguez, Jahaziel J. (2012). *La percepción como forma directa de conocer los objetos físicos y como modo de sentir*. Recuperado en:

v2.reflexionesmarginales.com/.../372-la-percepcion-como-forma-directa...

Santos-Gómez, Marcos (2015). *Historia, Sujeto y Liberación en "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Recuperado en: www.rinace.net/riejs/numeros/vol4-num1/art2.pdf

Santos-Gómez, Marcos (2006). *De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora*. Tomado en: www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/santos1.pdf

Sentencia T-565/13 de la corte Constitucional. Recuperado de: <http://corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-565-13.htm>

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002): *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Recuperado en <http://www.iipebuenosaires.org.ar>

Vargas Galindo, Martha Viviana. Módulo del seminario de autor educación y filosofía. Unad, 2012. En [www.datateca.unad.edu.co/contenidos/551056/.../Modulo Seminario.pdf](http://www.datateca.unad.edu.co/contenidos/551056/.../Modulo_Seminario.pdf)

Vásquez Alape (2012), Luis Ernesto. *Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento*. En: <http://www.revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1758/1627>

Villarini Justino, Ángel (1987). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. Perspectivas psicológicas. Volúmenes 3-4, pág. 36.

Yépez Cardona, S. (2011). *Comunidad de indagación*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/57942058/comunidad-de-indagacion>

Zaccagnini, Mario César (2001). *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. En revista Iberoamericana de educación. En www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf

Zemelman Merino, Hugo (2006). *Pensar la sociedad y a los sujetos sociales*. Revista Colombiana de Educación, núm. 50, Universidad Pedagógica Nacional.

Zuleta, Estanislao. (1995). *La Educación un Campo de Combate*. En: Educación y democracia un campo de Combate. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.